

## RECENSIONI

Tommaso Fratini, *Il bullismo in epoca di crisi. Una lettura pedagogica*, Roma, Anicia, 2015

Il nuovo studio di Fratini, uno psicologo-pedagogo di orientamento psicoanalitico (attivo dentro una psicopedagogia sempre più esile e governata da prospettive cognitiviste che o tutt'al più legate alle scienze della comunicazione), riprende una *vexata quaestio* della psicopedagogia, il bullismo, per darcene un quadro interpretativo, teorico e operativo, d'insieme. Non nuovo in sé, è ovvio. Data la mole ormai enorme delle letture di tale fenomeno sociale, ma capace di illuminare e gestire il bullismo a partire dai propri nuclei più profondi (e personali e sociali) e dalle dinamiche che attiva e nel bullo e nella sua vittima, in modo da sviluppare prevenzione e terapie inclusive come assi portanti di ogni intervento educativo (e ri-educativo).

Fratini muove da un dato di fatto socio-culturale. La società del narcisismo attiva, nell' "età del malessere" (adolescenza), il potenziamento delle dinamiche aggressive, alla ricerca di capri espiatori, proprio per saturare uno stato d'animo profondo d'invidia, emergente da vissuti familiari (carenze affettive, scarsità di cure ecc.) e da modelli sociali diffusi di cui i media sono echi e artefici e propagandisti, innervando l'immaginario dei giovanissimi, creando nel soggetto una condizione di bisogno (desiderio, possesso) e insieme di rifiuto rispetto a tutto ciò che sta fuori e/o contro quel modello (handicap, omosessualità, diversità etniche etc.). Da questa radice profonda di dolore/mancanza vissuta in prima persona e di invidia prende corpo la persecuzione che produce esclusione e umiliazione. Fenomeni sempre più diffusi e non solo in età evolutiva: vedi il diffondersi del mobbing tra adulti.

Allora il bullismo va re-interpretato come tipica variante del comportamento aggressivo e riletto in tutto il corso della vita, per arrivare a darne una valutazione pedagogica (de-legittimante e proprio perché ne mostra le radici patologiche e de-formative nella personalità bullistica e gli effetti persecutori rispetto alle vittime, a cominciare dall'umiliazione che avvinse il loro vissuto) e una cura educativa in primis, di cui proprio la scuola può essere l'attore-chiave. Se consapevole del fenomeno. Se allenata a trattarlo per via pedagogica. Se capace di essere soprattutto comunità di inclusione.

Su tutti questi temi il volume di Fratini fissa uno sguardo preciso, documentato e organico. Pedagogicamente organico. Il testo si offre, così, come una riflessione interpretativa e terapeutica matura del fenomeno tanto in crescita tra noi (in una società neoliberista che fa degli individui e in lotta tra

loro l'elemento-chiave della vita collettiva e della stessa coscienza personale) e tanto inquietante: poiché patologico appunto, a tendenza razzista, regolato sull'escludere-per-perseguire ovvero da una logica sociale anti-democratica di cui la scuola deve farsi censore convinto e baluardo di resistenza. Anzi: di costruzione/diffusione di anticorpi. Che vanno dal prender coscienza dell'atteggiamento bullistico e delle sue radici, dal parlarne insieme e dal cambiare modello relazionale (in famiglia, ma soprattutto a scuola) su su fino a quel principio di comunità inclusiva di cui ogni scuola e classe e gruppo organizzato di giovani deve farsi interprete, tutore e operatore.

C'è speranza nel testo di Fratini. Quel disagio personale e sociale di cui il bullismo è segnale e effetto può essere cambiato di segno, per via pedagogico-educativa, se riletto alla luce della psicoanalisi, se gestito secondo l'ottica-di-inclusione, se filtrato da relazioni interpersonali che siano capaci di spostarsi dall'io-bullo all'altro-vittima e a ri-viverne i processi di umiliazione, emarginazione, persecuzione. Per comprenderli come ingiusti e da alto tasso di sofferenza. Che è già una prima via per discuterli e, forse, anche per oltrepassarli.

C'è anche un altro aspetto del saggio di Fratini, a cui si è già accennato ma che va meglio sottolineato: quello connesso alla ricerca psicopedagogica che, in pedagogia, qui da noi, è ormai da tempo disattesa e consegnata agli psicologi. Eppure essa in Italia ha avuto suoi cultori significativi, soprattutto in area laica (da Borghi alla Tornatore, passando per De Bartolomeo e la Pontecorvo, la Lumbelli o la prima Becchi, tanto per esemplificare). Poi si è pian piano dissolta nel suo iter più proprio. Di metodo e di "merito". Il testo di Fratini ci richiama a coltivarla, partendo dalla psicoanalisi, e a riassegnarle quel ruolo centrale che essa deve avere quando si affrontano i vari aspetti della formazione del soggetto: sì degli apprendimenti, ma anche e ancor più quelli della vita emozionale. In vista anche di formare dei "buoni educatori" nella e per la scuola e non solo.

*Franco Cambi*

Ernst Troeltsch, *Deutsche Bildung* (a cura di Mario Gennari), Genova, il Melangolo, 2015

Il testo-conferenza di Troeltsch è del 1919. Anno-chiave per la Germania e per l'Europa. Di metamorfosi democratiche per entrambe, dopo il massacro della Grande Guerra. Di un compito di rinascita e di riorientamento spirituale, oltre che politico. In Germania è la Repubblica di Weimar che segna il cammino. Ma sarà un cammino irto di contraddizioni e di cadute, come sottolineava già Max Weber e come hanno ben messo in luce studi di allora e di oggi. E come Gennari ben contestualizza nella sua fine introduzione rivolta a fissare nella *Bildung* la categoria-ponte per una vera rinascita europea e nella sua variante *deutsche* il tessuto intorno a cui legare il compito stesso della Mitteleuropa. Troeltsch si impegna da politico e da filosofo, in quegli anni, in questa emergenza-d'-epoca e lo fa ripensando il profilo più originario e più alto della cultura tedesca, sottraendola al mito-Nazione e a quello

del Reich, indicando invece nel *Geist* alla Goethe il principio-motore e l'ideale-guida della Germania e dell'Europa. Ed è la *Bildung* come crescita umana di ciascuno a fissarsi come regola, per procedere verso una società più umanamente matura e responsabile ad un tempo. Una *Bildung* che di ciascun uomo deve coltivare l'interiorità facendosi *innere Bildung* e *Umbildung* insieme ovvero trasformazione nella continuità del centro animatore: l'uomo-come-spirito.

Il testo del filosofo-teologo tedesco si richiama subito a questa tradizione, citando Kant e Goethe e prendendo le distanze dalla vocazione capitalistico-imperialista che ha "appassito *Geist* e *Ethos*", privandoli delle "caratteristiche formali" poste nella "individuale cultura spirituale", nell'interiorità unita a "una vasta universalità", tra "sapere scientifico" e pensiero critico, tra "fantasia romantico-musicale" e "desiderio per la forma e lo stile". E' poi la scuola "superiore popolare" che deve realizzare questa idea di *Bildung*, unendo l'*Erziehung* al *Geist*. Proprio qui sta la *Bildung* tedesca, razionale e storica, ma aperta a tutta la vita dello spirito. Sentita allora come propria anche nei movimenti giovanili (*Wandervogel* e *Freistudenten*), che chiedono "umanità" e "libertà" e "interiorità". Al tempo stesso però Troeltsch nota che il concetto di *Bildung* è "logorato" sì, ma che va rilanciato come forma-modello della vita spirituale. E la scuola deve essere la sua officina. Pertanto si fa centrale la cultura che essa offre: plurale e dinamica e "umanistica" in particolare. Di un umanesimo nutrito di Antichità, di Cristianesimo, di Rinascimento, poi di Illuminismo e Romanticismo, "mescolati insieme, ma in modo organico, così da fare *Geist* e poi confrontandosi anche con le altre tradizioni europee e non, ma criticamente. E tenendo fermi i "valori principali", tra cui anche la professionalità, ma ricca e aperta: se esclusiva essa non fa *Bildung*. Così anche per la scienza opera l'erudizione o per il settarismo religioso. Tutti aspetti da filtrare alla luce di un neoumanesimo in cui il religioso stesso sia il principio motore. Sì, ma un religioso a confessionale, dialogico, plurale e centrato sull' "amore". Così anche per il nazionale e il suo *Ethos*: da valorizzare come "suolo e storia", ma sempre in prospettiva universale. Qui sta una "*Bildung* moderna" di cui proprio Goethe è stato il portatore massimo. Un modello complesso capace di tener viva l'Europa e renderla fedele al suo ruolo irrinunciabile, di vera democrazia e viva e organica.

La conferenza di Troeltsch ci appare, oggi, di alto significato storico, di precisa forza ideale e di viva attualità. Fu una diagnosi inascoltata della crisi post-'14-'18 e diagnosi acuta e matura in tutta la sua articolazione, sia *destruens* sia *construens*. Fissò un modello di formazione umana che proprio in Germania tra Otto e Novecento aveva trovato un'elaborazione finissima e tutta da riattivare e approfondire ma su quei fondamenti già allora messi in luce. Letto oggi quel testo ci offre ancora una *lectio* tutta da ripensare da riprendere e da rilanciare come compito pedagogico in un'Europa sempre più incerta di se stessa e obbligata a ripensarsi sulle proprie tradizioni per affermarsi in un *identikit* capace di affrontare la complessità e conflittualità del tempo storico che si trova a dover attraversare. E deve farlo non rinnegando se stessa e i propri valori e modelli più alti.

Mario Gennari va veramente ringraziato per averci offerto un testo così denso e tutto condivisibile, da studiare e meditare. Un tasto di ieri, certo, ma che può illuminare il presente/futuro che ci troviamo ad abitare con una limpida luce. E con essa Troeltsch ci parla ancora.

Franco Cambi

Francesco Mattei, *Persona. Adnotationes in lemma*, Roma. Anicia, 2015

Il nuovo finissimo testo di Mattei si inoltra, con cura filologica e volontà interpretativa, dentro la *vexata quaestio* (o *ingens sylva*?) del personalismo e della persona. Problema che non riguarda solo o in gran parte la filosofia cattolica (che pur ne ha fatto a più riprese un manifesto e un terreno di indagine suo proprio!), ma che ha storia più ampia e orizzonte teoretico più articolato e complesso. E proprio su questi tre aspetti ruota la ricerca di Mattei. 1) Ripercorrere per *auctores* decisivi e momenti storici-chiave la storia di un "lemma": persona. 2) Ripensare l'*identikit* di quel personalismo che, come "ismo", ha spesso retoricizzato e ideologizzato tale nozione, impoverendone i confini teoretici e la ricchezza di significati. 3) Fissare, per noi qui e ora, al capolinea di una lunga storia (dell'Occidente e come Vincolo e come Regola), il significato di tale lemma, che deve ripensarsi alla luce degli stessi approdi più alti dell'Occidente stesso: da Kant a Mounier, passando per le sintesi di Platone, Agostino, Pascal i quali hanno letto l'*anthropos* nella sua crescita spirituale, nella sua ascesa verso un proprio sé che si tende secondo unità e compiutezza, ma in modo sempre problematico e aperto, vissuto come compito e compito inquieto e inquietante per l'io stesso, riconosciuto nella sua varietà e complessità e libertà.

Un testo certamente ambizioso ma che ci offre con lucidità alcuni passaggi di questa storia-di-una-categoria, veramente portante in tutta la riflessione già medievale e poi moderna. Con al centro il ruolo stesso del cristianesimo che rinnova l'*anthropos* e lo decanta in una sua condizione permanente di trascendimento di sé e di sviluppo delle sue potenzialità. Risolvendolo sì in formazione ma resa ora più inquieta e drammatica. Persona, per Mattei, è soggetto-individuo, corporeo, sensibile, essenzialmente definito che non può che crescere su se stesso e proprio nel suo pluralismo di *personae* (immagini, ruoli, modelli) tra le quali deve far valere un'ascesa spirituale propria e responsabile e via via sempre rilanciata e con convinzione e con impegno. Non si è persona, ci si fa tali. E per via di autodeterminazione e di dialogo al tempo stesso. Essendo *ego* e *alter* in stretto connubio: senza risolvere l'*ego* nell'individuo isolato e l'*alter* in una comunità organica che riassorbe l'io stesso. La persona è effetto di un difficile equilibrio e di un cammino ...formativo. Queste un po' le prospettive teoriche del saggio o che tali sono apparse alla mia lettura.

Poi c'è la doppia ricostruzione storica: personale e collettiva connessa al gioco complesso di quel lemma. In una prima parte Mattei interroga la sua storia di intellettuale e il suo *iter* di superamento dell'idealismo nazionale tramite il pensiero di Antoni, che lo "risveglia" al tema dell'individuo e lo allontana da ogni forma di organicismo: hegeliano, marxista, cattolico. E qui il dialogo si fa intenso tra Gentile, Marx e Gramsci, con la guida di figure illuminanti (Garudy, Broccoli, Mario Manno) per riconoscere valore e limiti alle varie posizioni che hanno, tra gli anni Cinquanta e Settanta riletto quel lemma. Tutti percorsi affrontati con preciso spirito critico e con ricca bibliografia di riferimento e con risultati assai efficaci nella comprensione del problema-persona.

In una seconda parte, che mira a mostrare sì la permanenza del lemma ma anche e soprattutto il complesso affinamento teorico di esso, si ripercorre per nuclei esemplari il cammino attivatosi da Severino Boezio a Mounier. Sottolineando di tale percorso la ricchezza e la funzionalità rispetto a una lettura via via più problematica e densa al tempo stesso della persona, e come categoria e come interpretazione del soggetto. Se per Boezio la persona è sostanza, per Valla è "*qualitas*" e perciò plurale (come lo è già in Dio-Trinità), per Serveto è mistero connesso proprio al tema della Trinità (e così preserva una lettura più aperta della nozione-persona). L'Uma-

nesimo italiano aveva invece posto al centro l'uomo e la sua *Humanitas*, lasciando fuori scena la persona e sottolineandone in particolare la naturalità e la socialità (e operatività anche, va ricordato) e il suo statuto possibile di "individuo spirituale" (p.133). Anche Hobbes pluralizza, tra "persona, personificazione e responsabilità" (p.138), mettendo in luce la problematicità del lemma. Con La Mettrie poi si lega la persona al soggetto naturale e sensibile e lo si legge come "macchina complessa" (p.157) a statuto materiale. Ma poi è con Kant che la persona si fa costruzione morale e portatrice di un agire che pone il soggetto-persona a regola dei fini. La persona si fa essenza etica e si dà come idea-limite dell'agire umano. Da qui al passaggio a un personalismo critico (alla Manno) il cammino è quasi obbligato. Sarà poi Mounier a riprendere con forza tale orientamento, che si oppone a ogni personalismo metafisico-dogmatico e che rilegge la persona come pluralismo che si unifica e lo fa sempre problematicamente, aprendosi "all'ospite segreto che lo abita, al mistero su cui si apre e che gli appare senza fondo, alla presenza che sempre lo interpella" come nota con precisione Mattei. Allora per concludere: la persona de-sostanzializzata è, può e deve essere ancora la bussola della *paideia*, di una formazione umana di ciascun soggetto individualmente inteso e tutelato. Poiché è nel processo paideutico che ogni soggetto si fa persona.

Dobbiamo veramente ringraziare Mattei di questo suo *excursus* teorico e storico che ci richiama a tener ferma una categoria di alta e lunga tradizione, di forte potenzialità teoretica e etico-antropologica, da valorizzare però oggi oltre ogni "battaglia" ideologica e ogni essenzialismo che dogmatizza sempre una categoria appunto così dinamica, complessa e inquieta. E pedagogicamente decisiva.

Franco Cambi

Luciano Pazzaglia (a cura di), *Crescere insieme. Scritti di Sergio Mattarella*, Brescia, La Scuola, 2015

Con un tempismo veramente esemplare (e teoricamente orientato a valorizzare precise prospettive etico-politiche e non per altri scopi) Pazzaglia ha raccolto gli scritti educativi del neopresidente della Repubblica e garante della Costituzione; scritti minori, spesso occasionali ma che in quel "crescere insieme" assunto qui come forte principio educativo, trovano un loro asse portante e un richiamo ancora oggi centrale. L'operazione-Pazzaglia viene a fissarsi secondo una doppia finalità: 1) rilanciare una pedagogia cattolico-democratica che ha avuto tra intellettuali e politici sviluppi esemplari (da Moro a Mattarella sul piano politico, da Scoppola a Pazzaglia su quello culturale) e una continuità forte e chiara tra le pedagogie cattoliche (che sono ed erano molte e diverse) del Novecento italiano post seconda guerra mondiale; 2) fissare lo schema-chiave di tale pedagogia che negli scritti di Mattarella trova un vero *exemplum*, di scorcio forse, ma netto e preciso e scandito secondo un'idea di democrazia plurale e dialogica e interattiva, che può e deve essere ancora un modello assi efficace, nei tempi carichi d'ombra del nostro presente e ancora da rilanciare con decisione per il futuro, in modo da renderlo autenticamente formativo e per i singoli e per le comunità, alla luce appunto del "crescere insieme".

La presentazione di Pazzaglia ai testi di Mattarella è un vero saggio (112 pagine) sia di storia della pedagogia cattolica sia del cattolicesimo democratico italiano, riletto alla luce anche e proprio del pensiero di Scoppola (si veda il suo saggio *La democrazia dei cristiani*, uscito da Laterza nel 2005) e tenuto fermo nella tradizione

italiana che da De Gasperi e Dossetti, da Sturzo e La Pira, arriva a Elia e Moro nutrendosi del pensiero di Maritain e di Mounier, dando corpo a un pensiero politico-sociale avanzato e moderno e funzionale alla crescita civile e culturale di un paese complesso come l'Italia. Nella sua ricostruzione diacronica del pensiero educativo di Mattarella, poi mostrata anche nella raccolta antologica di scritti elaborati da Mattarella stesso in momenti diversi, Pazzaglia ci offre anche, e in modo analitico, ricostruendo occasioni e contesti di quegli interventi, il modello sincronico di quella "pedagogia". Un modello esemplare del cattolicesimo democratico e di fine sensibilità educativa, oltre che di precisa strategia politico-amministrativa. E sono elementi che compongono tale modello di netta caratura pedagogica e di aperta sensibilità politica. Cerco di elencarli senza commenti. 1. La centralità e normativi ancora tutta attuale della Costituzione, anche e proprio nei suoi articoli rivolti a garantire una formazione democratica e umanamente più alta di tutti i cittadini. 2. Il forte nesso che deve unire scuola e società civile e nei fini e nei mezzi, realizzando un "nuovo patto sociale" essenzialmente formativo e per i soggetti e per la società stessa (cfr. pp.54 -55). 3. La riorganizzazione della scuola sviluppando riforme attraverso le leggi e per via amministrativa, per quanto possibile, e proprio per accelerare la prospettiva riformatrice. 4. La messa al centro del modello dell'autonomia per rinnovare la scuola da attivare come svolta radicale sì organizzativa ma anche etica e pedagogica (cfr. p.59). 5. L'attenzione viva e profonda ai "giovani" e ai loro problemi (disagi, depressione etc.) da affrontare attraverso l'etica dell'impegno, che li saldi alla vita sociale (si veda il testo sul Terzo settore) e apre ad un agire solidale e responsabile. 6. Il riconoscimento che la scuola italiana ha suoi aspetti di valore e di impegno avanzato, anche se tale aspetto resta troppo diseguale: e pertanto va aiutato a crescere. L'autonomia può essere un buon varco, poiché reclama responsabilità e apre al Sistema Formativo Integrato.

Al centro della riflessione su scuola e formazione da parte di Mattarella, sviluppata sia da politico democratico sia da Ministro e infine da Presidente della Repubblica sta proprio la relazione (introduttiva e conclusiva) tenuta durante la Conferenza sulla scuola di molti anni fa e che ben mostra nel suo volto più articolato la visione che Mattarella aveva (ed ha) della scuola, della sua funzione e della sua identità attuale. Un volto, appunto, democratico avanzato e contrassegnato proprio da quei caratteri sopraelencati sintetizzando il saggio di Pazzaglia e difeso con forza da Mattarella stesso (si vedano le critiche rivolte alla Gelmini come Ministro dell'Istruzione Pubblica). In quelle pagine si mostra in modo organico un modello di scuola ancora tutto da sottolineare nella sua attualità e da riprendere e sviluppare in modo più compiuto. Sì, perché la scuola "dell'autonomia" ebbe a trascriverlo in modo tendenzialmente maturo, dando corpo a un progetto di riforma della scuola complesso sì, ma realizzabile. Progetto che poi è stato abbandonato e delegittimato nella sua organicità, ma che è stato anche difeso e ripreso nei governi di Centro-Sinistra. Un modello che può e deve essere ancora regolativo nell'operarsi politico sulla scuola e la formazione delle giovani generazioni.

Allora va ringraziato Pazzaglia per averci, sul fronte articolato della pedagogia scolastica (e non solo) dei cattolici democratici, indicata questa ulteriore esperienza teorica e strategica di nettissimo rilievo e che oggi ci parla molto autorevolmente dal colle del Quirinale.

*Franco Cambi*

Luana Salvarani, *Nascita di una nazione. Esperienze e modelli dell'educazione nell'America dell'Ottocento*, Roma, Anicia, 2015

Sulla scia dell'assimilazione in Italia del pensiero di Dewey, avvenuta in modo organico e articolato insieme e che si è sviluppata tra gli anni Quaranta/Sessanta in particolare, è stata sottoposta più e più volte ad analisi ricostruttivo-interpretative con precisa acribia, ma anche con forti polemiche, soprattutto sul fronte della pedagogia e in particolare negli anni Cinquanta, si è indagato, sì, il fronte teorico della pedagogia statunitense in modo abbastanza significativo, ma assai minore attenzione è stata rivolta alla ricostruzione della storia della scuola negli USA. Certo anche la filosofia o la cultura in generale fu riletta in modo storico-critico: e si pensi solo alla storia della filosofia americana di Blau uscita presso La Nuova Italia nel 1957. Più in ombra è rimasto il contesto istituzionale e formativo-culturale di quel paese in crescita verso l'egemonia mondiale. In particolare le sue agenzie scolastiche maturate alla luce dell'ideologia religiosa e sviluppatesi in forma organica nel corso dell'Ottocento. Solo di recente tale prospettiva è stata messa a fuoco, sulla scia anche del risveglio negli USA stessi di tali ricerche.

Qui da noi si è impegnata su tale ambito di ricerca la Salvarani, a cui dobbiamo un testo del 2012 (*Sunday School Literature. Letture e formazione dei giovani americani ai tempi della Frontiera*) dedicato proprio alla funzione svolta dal libro in tale contesto epocale, e che ora ci inoltra invece sulle frontiere scolastiche maturate negli USA nel corso stesso della crescita di quel paese a "nazione" e riconoscendo a tali istituzioni un ruolo-chiave per formare quel "cittadino democratico" che già de Tocqueville indicava come il prodotto più alto della società americana e nato proprio tra esperienza religioso-comunitaria, coscienza politica e emancipazione scolastica.

La Salvarani ci inoltra in questo complesso processo in modo limpido e lo fa scandendo lì una serie di tappe esemplari e evolutive, diverse tra loro, ma convergenti nel costruire una scuola-per-la-nazione. E lo si fa a partire dal 1770. La prima tappa è connessa allo *Schoolordnung* di Dock che si farà modello generale "specificamente americano" e che riattiva l'"educazione liberale" rendendola un principio comune: valorizzata anche da Franklin e da Washington, con alla base la stessa cultura religiosa. Segue la tappa dei Fondatori, con Franklin al centro e col richiamo didattico all'insegnamento della storia, ma anche con Jefferson e la sua scuola pubblica educativa proprio in senso morale: età in cui le resistenze locali e religiose restano forti ma agiscono anche come elementi di coesione sociale. C'è poi la *Great Tradition* che costituirà il modello della *public school*, col ruolo centrale assegnato al docente e alla didattica, rivolti a formare l'uomo americano di media cultura, produttivo e civile insieme. Intanto, però, negli USA più profondi, agrari, agiscono scuole-di-comunità-rurali che si distinguono dalla "scuola comune" e si legano a bisogni locali, sviluppando pratiche specifiche; lì fu forte anche la "Negro Education" con forme segregazioniste. Centrale fu poi la tappa della "conquista del West" che promosse esperienze di educazione bi-partisan e collaborative tra indigeni e bianchi, con al centro l'esperienza de Wyoming, in cui fu netta la presenza dei gesuiti e delle loro idee educative, ma così il West fu "laboratorio" per "sperimentare il nuovo corso" di un'educazione pubblica su larga scala di orientamento collaborativo dal punto di vista sociale. Alla fine del XIX secolo un processo di costruzione del sistema scolastico statunitense è compiuto, con esiti avanzati, ma pure con resistenze e tensioni interne. Comunque un'idea di scuola è in atto e in auspicio al tempo stesso: sarà la *progressive era* a reinterpretarla e renderla un modello anche internazionale, attraverso, in particolare, l'opera di Dewey e degli stessi storici della scuola-USA (Brockett, Williams, Boone) che alla fine del secolo fisseranno il percorso di questa ricca modernizzazione educativa:

Ricostruendo tale denso e articolato processo, carico anche di tensioni e di contrasti, la Salvarani ci viene a mostrare la maturazione di un Sistema Scolastico che da lì (fine Ottocento) si è reso autorevole ed emblematico via via a livello mondiale. E lì sta Dewey con la sua visione della scuola come funzione centrale della società e di quella, in particolare, in trasformazione economico politica (la sua tesi è del 1899, contenuta in *Scuola e società*). Sì, ma alle spalle di Dewey c'è una riflessione e sperimentazione sulla scuola e il suo identikit di lunga durata e di forte intensità, teso tra modernizzazione e nazionalizzazione. Coi progressisti troverà la sua più ricca incarnazione e si farà modello internazionale.

Il saggio della Salvarani copre qui da noi un vuoto di ricerca e lo fa con precisione critica e con argomentazione documentata e fine, offrendosi anche come lettura a doppia valenza: e storica e teorica; e su un tema ancora oggi di viva attualità, poiché in USA e in Europa e anche altrove la scuola si è riconfermata come agenzia-chiave delle società avanzate e sempre alla ricerca di un modello adeguato alle istanze del presente e del futuro. Confrontarsi con un iter come quello ricostruito dalla Salvarani è un memento tutt'altro che secondario, per l'approdo che indica e per il processo aperto che conduce all'approdo stesso.

*Franco Cambi*

Simonetta Ulivieri, Lorenzo Cantatore, Francesco Claudio Ugolini (a cura di), *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, ETS, 2015

Il volume vuole essere la radiografia del lavoro svolto dalla Summer School SIPED, dedicata alla raccolta delle varie visioni della pedagogia che animano la ricerca dei vari protagonisti del dibattito attuale in Italia. Il panorama, ovviamente non poteva essere esaustivo e alcune assenze si notano, ma resta ampio e significativo. Già Simonetta Ulivieri richiama a leggere queste pagine di testimonianza come modelli di "identità del pedagogista", analisi utile e necessaria nel tempo attuale di sofisticazione e dispersione dei saperi, per tutelarne ovunque lo "stemma" più specifico e maturo. Cantatore reclama poi il "bisogno di maestri" e quindi richiede di elaborare modelli riflessivi ampi e forti, tali che possano agire come "segnavia". Poi le testimonianze degli stessi ex-presidenti della SIPED (Frabboni, Laneve, Baldacci, Corsi) rilanciano proprio l'identikit del sapere pedagogico del Novecento, cosciente della sua riflessività, ben connessa a interdisciplinarietà, a filosofica critica e alla stessa tensione utopica: guardando al futuro ma un futuro da orientare e tutelare insieme.

Su tale comune frontiera si collocano poi le altre parti del volume relative a Pedagogia generale e sociale, a Storia della pedagogia, a Didattica e Pedagogia speciale, alla Pedagogia sperimentale, concludendo con un fascio di Interventi. In ciascuna di tali parti presentano il loro modello educativo studiosi più o meno giovani, fissando criteri e canoni diversi che, però, attestano il maturo pluralismo della pedagogia italiana. Si va dal testo dedicato al pensiero educativo di Franca Pinto Minerva e al suo profilo complesso e critico, a quelli di Elia, Mantovani, Lojodice dedicati al pensiero di Michele Corsi. Due protagonisti non simmetrici dell'avventura pedagogica italiana. Per il fronte storico intervengono Trebisacce e Polenghi, Morandini e Sani toccando varie prospettive di tale ambito di ricerca, assai ricco in Italia. Per la didattica si va, con vari autori (Zanniello, Cerri, L. Fabbri, Domenici e Calvani) a fissare l'identikit articolato di tale settore pedagogico, anch'esso ricco e articolato. Sulla pedagogia e didattica speciale si collocano gli scritti di De Anna, Cottini, Caldin e



d'Alonso con percorsi ora storici ora sperimentali e riflessivi. Infine sulla pedagogia sperimentale si soffermano Santelli Beccegato, Grange, Trincherò e Galliani con itinerari di comprensione storica, critica e metodologica, con esiti anche radicali (come accade a Galliani che riflette su "Verso la post-pedagogia?"). Chiudono il volume Interventi critici su problemi aperti del sapere pedagogico attuale, su cui si soffermano Clarizia e Corbi, M. Fabbri, Falcinelli e Rossi, etc.

Un volume, quindi, utile per ripensare la cultura della pedagogia e i profili interni che la animano e la sviluppano. L'immagine di tale sapere che emerge da queste pagine è fatta di pluralismo e di ricchezza, se pure orientata verso la decifrazione di un nuovo canone e teorico e scientifico e storico-sociale di cui si sente l'esigenza e verso cui si orienta la ricerca. Un canone ipercomplesso che non sarà facile mettere a fuoco. Comunque qui un'immagine di sapere-in-cammino ci viene consegnata e ci può già servire da primo orientamento. Allora: un testo utile e come tale tutto da leggere

Franco Cambi

Rosella Frasca (a cura di), *Religio Athletae*, Roma, Lancillotto e Nausica, 2014; Pierre de Coubertin, *Memorie olimpiche*, a cura di Rosella Frasca, Roma, Lancillotto e Nausica, 2014

Sono stati ripubblicati dalla casa editrice Lancillotto e Nausica, dopo più di dieci anni dalla loro prima edizione, due volumi curati da Rosella Frasca, *Religio Athletae* e *Memorie olimpiche* (Roma, 2014), dedicati alla figura e agli scritti di Pierre de Coubertin dai quali emerge il suo rivoluzionario modello pedagogico, fondato sul paradigma della corporeità e dello sport, e il suo orientamento educativo, etico e democratico dell'Olimpismo per sollecitare ai valori universali dell'uomo e della società civile.

L'importanza di queste riedizioni è, dunque, forte e legata a molti fattori fra i quali va ricordata la centralità dello sport e delle Olimpiadi nella nostra cultura globalizzata e spettacolare; la scansione rituale/sacrale delle *performances* agonistiche, come modello identitario per una maturazione laica dei singoli e delle nazioni; l'istanza universale, democratica e interculturale dello sport in funzione di una ricostruzione neo-umanistica basata sull'unità corpo/mente e individuo/società.

Per quanto riguarda il primo punto, cioè la diffusione dello sport e delle Olimpiadi nella società contemporanea, va detto che mancava nel panorama letterario una riflessione storico-politica, pedagogico-filosofica e sociologica come quella qui proposta tale da dare il giusto rilievo alla valenza educativa e utopica di De Coubertin, e per restituire al suo pensiero quella centralità scientifica e "verità" interpretativa, per lo più assente nella comune vulgata.

Fra tutti i *misunderstandings*, il più famoso è senza dubbio quello che fa riferimento alla massima: *l'importante non è vincere ma partecipare*, che nel pensiero del Barone ha un'accezione fortemente educativa e etica, così come avveniva nel modello agonistico ellenico al quale il nostro si ispirava.

La massima si riferiva, infatti, all'impegno del singolo a migliorare sempre se stesso, a superare i propri limiti; impegno che non è solo atletico ma anche intellettuale, morale, civico in modo tale che la competizione diventi testimonianza, esibizione e occasione per allenare alla virtù, alla bellezza e alla responsabilità civile, dove il gusto per la vittoria si alimenta di fratellanza, di senso di solidarietà e di partecipazione.

L'attualità di De Coubertin risiede proprio in questa sua capacità di rileggere lo spirito agonale greco alla luce della società industriale massificata dove è l'idea di formazione/miglioramento del singolo ad emergere come modello "vincente" e dove l'Olimpismo giuoca un ruolo-chiave per la costruzione di un mondo migliore, pacificato perché fondato sulle diversità e sulle eccellenze.

Il secondo aspetto preso in considerazione riguarda il rituale sacrale presente nel disegno coubertiniano che interpreta le straordinarie potenzialità simboliche dello sport come forze trainanti per ridisegnare in senso formativo/educativo la cultura industriale moderna, sostituendo alla declinazione militarista e meccanicista la "produzione" eroica del singolo che si fa portatore di comunicazione e di un'etica della responsabilità fondata sul rispetto degli altri e delle regole del gioco sociale.

In sostanza alla stregua di una religione – *religio athletae*, appunto – laica e pagana, De Coubertin fissa i valori universali dell'uomo planetario secondo il modello agonale nel quale prendono corpo i bisogni fisici ed identitari dell'uomo-massa insieme a quelli dell'impegno e della partecipazione per dare forza al dialogo fra i popoli e all'affermazione dei diritti umani. In questo senso, come disegno educativo innovativo e rivoluzionario, va intesa anche la sua *Pedagogia del corpo* tutta rivolta a rendere armonica e integrale la maturazione umana attraverso lo sport, e, mentre recupera l'ideale greco della *Kalokagathia*, superando anche il tradizionale dualismo mente/corpo, legittima una nuova visione del corpo che diventerà perno educativo in tutti i sistemi scolastici europei.

E' proprio questa sua rilettura della corporeità nel contesto sportivo e agonale – della gara, della festa, del rito – a delineare un nuovo *iter* formativo che parte dai bisogni fisici, di movimento e di ludicità, per dipanarsi come maturazione personale e come socializzazione comunicativa nella quale coesistono e si integrano competizione, cultura, etica e democrazia.

E ancora. Come ben emerge dalla lettura dei due testi, Coubertin ha avuto il merito di superare la visione riduttiva della corporeità e l'impronta neoclassica dell'Olimpismo, tutta risolta in chiave armonica, simmetrica e idealista, per saldare invece in una unità complessa e dialettica, sempre aperta e tensionale, il desiderio umano di emergere con la solidarietà, la cultura del successo e della prestazione con l'impegno etico e civile, la crescita intellettuale e disciplinare con i valori morali e democratici. In questo sforzo di "modernizzazione" dell'Olimpismo ellenico risiede il grande merito di De Coubertin che ha assegnato con forza e con coraggio un ruolo educativo - assiologico e sociale - allo sport, indicandolo come paradigma adeguato per contrastare ogni forma di massificazione e di totalitarismo, grazie ai valori democratici - della pluralità e del confronto, del rispetto e delle solidarietà - dei quali è vessillo e portabandiera.

Daniela Sarsini

Maria Ranieri, Michelle Pieri, *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*, Milano, Unicopli, 2015

Tra le caratteristiche strutturali più rilevanti delle nuove tecnologie digitali, oltre alla possibilità di interagire attraverso schermi touch (consentendo un uso intuitivo fin dalla primissima infanzia), vi è la possibilità di fruire degli strumenti in mobilità: già nel 2006 Umberto Eco aveva definito come il passaggio dal "pesante" al "leggero" stesse trasformando gli strumenti del comunicare. La novità più sostanziale consiste

nel fatto che in tali strumenti (smartphone e tablet, in primis) condensano in un unico dispositivo funzioni che prima erano disponibili attraverso vari media e che dunque tendono a rappresentare sempre più, come aveva notato McLuhan già negli anni '60, "estensioni di noi stessi". Il volume di Maria Ranieri e Michelle Pieri riflette su quali trasformazioni la diffusione del *mobile* offra all'educazione, attraverso un excursus che coinvolge principalmente tre dimensioni: quella pedagogica, quella didattica e quella comunicativa. Se l'apprendimento in mobilità non è una novità, le autrici esplorano quali novità le nuove tecnologie offrono al contesto educativo, notando come il nuovo sia rappresentato da un paradosso: da un lato aumentano le possibilità di avvicinare i giovani alla fruizione di contenuti culturali, ma dall'altro c'è il rischio di allontanare reciprocamente giovani e scuola, creando – anzi amplificando – un gap tra i due universi simbolici.

Il volume ha il merito di cercare di comprendere come ridurre questo gap, avvicinando la scuola al mondo dei giovani e valutando quali siano le strategie per far sì che gli strumenti digitali mobili possano diventare risorse utili per l'apprendimento, integrando in un'ottica ecologica l'apprendimento formale. Per questa "missione" le autrici vagliano in modo puntuale e dettagliato le ricerche che negli ultimi venti anni si sono soffermate sul tema, offrendo una riflessione sia storica che teorica che consente di leggere in modo complesso le conseguenze dell'essere sempre "tutti connessi ovunque": se, come aveva già notato Meyrowitz rispetto alla televisione, "muta il senso del luogo", oggi si è sempre più immersi in un "tempo senza tempo".

La citata ottica "ecologica" – per la quale l'intera vita quotidiana viene considerata come spazio di apprendimento e potrebbe ricondurre anche alle tesi di Neil Postman del 1979 – emerge fin dall'Introduzione a cura di Ben Bachmair, nella quale si sottolinea il rischio che i nuovi strumenti vadano a conformare l'apprendimento a modelli predefiniti e di sottomettersi ad una visione economicistica, che vede gli studenti come "operatori economici". Una visione ecologica invece consentirebbe di valutare in modo critico il nostro rapporto con le risorse naturali: coniugare saperi e competenze, prodotti e contenuti dei media. In questa ottica, dato che viene considerata l'intera vita quotidiana come spazio di apprendimento, l'obiettivo è quello di far sì che l'uso delle tecnologie mobili finalizzate all'apprendimento rappresenti una risposta in termini didattici alle trasformazioni in atto. Ovvero, richiamandosi ancora all'ecologia dei media di Postman, ad un ripristino dell'equilibrio tra le forme della cultura presenti nella nostra quotidianità.

Il citato sguardo ecologico è anche quello che fa da sfondo al volume e consente di elaborare una definizione complessa ed attuale di "*mobile learning*", inteso non soltanto come evoluzione dell'e-learning o come complementare all'istruzione formale, ma come un "processo che conduce alla conoscenza e al saper agire con successo in e attraverso nuovi e sempre mutevoli spazi di apprendimento" (p. 47). Come detto, il contributo delle autrici consente di intrecciare gli aspetti storici con quelli teorici, attraverso una rassegna e un'interpretazione critica delle teorie che si sono soffermate sull'argomento. Dunque non soltanto attraverso una ricostruzione diacronica, ma anche valutando quali sono le trasformazioni socio-culturali che riguardano la società attuale per effetto della diffusione di tecnologie mobili e come queste ultime rappresentino "ambienti" in grado potenzialmente di arricchire la didattica. In particolare Maria Ranieri sottolinea come nella storia del *mobile learning* da una fase orientata a comprendere quali dispositivi utilizzare con profitto nei contesti educativi si sia gradualmente passati ad una fase orientata a comprendere quali siano le *affordance* (ovvero le opportunità) che gli strumenti

offrono all'apprendimento fuori dall'aula, per arrivare poi ad una terza fase (quella attuale), nella quale il focus si sposta sulla novità costituita dalla mobilità del soggetto che apprende e dunque sulla progettazione di ambienti per l'apprendimento. Da qui l'indagine si muove sulla *mixed reality learning* (in un'ottica positiva e non compensativa: dunque come opportunità che si aggiungono a quelle già esistenti nei contesti quotidiani) e sulla *context-sensitive learning* (per la progettazione degli spazi in modo da coinvolgere attivamente e interattivamente l'allievo nel processo di costruzione e condivisione della conoscenza). Le varie teorie prese in esame, da quelle di Laurillard al connettivismo di Siemens, da Sharples a Traxler e Kearney, consentono di mettere a fuoco le categorie più rilevanti della tecnologia mobile: dalla possibilità di offrire al soggetto forme di personalizzazione e di apprendimento autonomo, alla ricchezza di un apprendimento "autentico" e "situato" (dunque vicino alla quotidianità dei ragazzi) e dalla possibilità di collaborare alla costruzione/negoziazione/condivisione di significati, al contributo che un apprendimento informale, occasionale e episodico, il cosiddetto "microlearning", può offrire all'apprendimento tradizionale.

Come nota Ranieri, tra le sfide più significative delle nuove tecnologie mobili si possono inserire la capacità di progettare un intervento didattico, ma anche quella di valutarlo. Da un lato la progettazione didattica del *mobile learning*, oltre a tenere conto di opportunità ma anche dei limiti che tali strumenti prevedono – concentrandosi quindi sulle caratteristiche dell'utenza, sugli obiettivi di apprendimento, sulle tipologie di contenuto e sulle risorse umane e tecnologiche a disposizione –, dovrebbe aspirare ad una didattica non più fondata sulla semplice didattica trasmissiva, ma organizzata attraverso un "flusso di attività". Sempre rispetto alla valutazione, l'autrice riporta l'approccio di Vavoula e Sharples, per i quali occorre considerare non soltanto i progressi, il *setting*, le finalità e i contenuti dell'esperienza formativa, ma è al tempo stesso opportuno "comprendere come l'introduzione delle pratiche di mobile learning possa alterare il carattere formale/informale dell'esperienza stessa" (p. 92).

Il volume è poi arricchito dal terzo e quarto capitolo, a cura di Michelle Pieri, esperta del rapporto tra nuove tecnologie e didattica, con studi rivolti anche all'inclusione e alla disabilità: qui, attraverso la definizione di alcune parole chiave – inserite nel lessico quotidiano, ma che necessitano di essere problematizzate e meglio comprese – come multimedialità, usabilità e accessibilità, si offrono alcuni suggerimenti per la progettazione di interfacce e contenuti per dispositivi mobili che sappiano sfruttare pienamente le possibilità offerte dalla mobilità. In particolare nel quarto capitolo l'autrice riflette su come il *mobile learning* possa inserirsi con profitto in vari ambiti di applicazione: da quello scolastico (in cui i media, già circolanti tra i ragazzi, necessitano di essere compresi per promuoverne un proficuo uso didattico), a quello universitario (promuovendo accessibilità e flessibilità dei contenuti, ma anche la creazione di comunità e la produzione di contenuti), a quello del lavoro (nel quale è necessario, sostiene l'autrice, superare il modello dell'e-learning) per arrivare fino a paesi in via di sviluppo (nei quali, nonostante il *digital divide*, i dispositivi mobili quali telefoni cellulari, si sono diffusi in modo significativo).

Se il mobile learning, come si è detto e come ricordano gli autori viene analizzato attraverso un approccio ecologico, diventa possibile comprendere come la disponibilità delle nuove tecnologie senza il vincolo della presenza fisica in un luogo si collega alla comprensione e alla capacità di utilizzare la vita quotidiana come spazio di apprendimento. E, su questo, la pedagogia del Novecento su più fronti e attraverso

più autori, ha spesso insistito: un'educazione che sappia rispondere ai cambiamenti culturali in atto, pur riservando all'istituzione scolastica una funzione omeostatica, per non smarrire i saperi tradizionali e per contribuire a formare teste "ben fatte" piuttosto che "ben piene"...

Cosimo Di Bari

Serge Tisseron, 3-6-9-12, a cura di Pier Cesare Rivoltella, Brescia, La Scuola, 2016

Per quanto il rapporto tra nuovi strumenti comunicativi digitali e infanzia sia uno dei temi più significativi con i quali la pedagogia (e in particolar modo la pedagogia dell'infanzia) è chiamata oggi a confrontarsi, sono pochi gli studi che affrontano questo tema in modo scientifico (e pedagogico, appunto). Il lavoro di curatela svolto da Pier Cesare Rivoltella consente la circolazione in ambito italiano di uno dei volumi più interessanti intorno all'argomento. Serge Tisseron, dopo essersi già confrontato in passato dal punto di vista psicologico con le possibilità e i rischi del virtuale, in questo volume raccoglie i risultati degli studi più rilevanti intorno al tema e li interpreta criticamente, arrivando alla formulazione di una serie di regole che sono sintetizzate dai numeri 3-6-9-12, i quali danno anche il titolo al volume: in base alle età di sviluppo del bambino vengono identificati chiari, semplici ma non banali suggerimenti per gli adulti (genitori, educatori ed insegnanti). Il testo, come spiega efficacemente Rivoltella nella presentazione all'edizione italiana, non è semplicemente – anzi non è affatto – un volume che si accontenta di "recitare" un decalogo o un pacchetto di "istruzioni per l'uso" suggerendo/imponendo divieti per scansare i pericoli e sconfiggere le criticità. Si vuole piuttosto aprire un dibattito intorno all'uso di schermi (interattivi e non) durante l'infanzia: gli obiettivi principali sono quelli di problematizzare e demitizzare, sfuggendo alla tentazione (spesso forte tra gli studiosi dei media, come ricordava Eco già nel 1964) di idealizzare e di demonizzare. Pertanto, si cerca di promuovere un ruolo attivo, *in primis* da parte dei genitori, degli educatori e degli insegnanti, ma gradualmente anche nel bambino, chiamato a comprendere che – come nota Tisseron e come ha spiegato la ricerca semiologica dagli anni '70 in poi – "dentro alle immagini c'è un pilota", in quanto esse acquistano senso solo dal momento in cui interviene qualcuno che le decodifica. È per questo che, piuttosto che dettare regole prescrittive, il volume si propone di favorire un'autoregolazione che si costruisca attraverso due canali, o meglio due agenzie formative. La famiglia e la scuola: la prima perché, alla luce del suo ruolo educativo, deve sensibilizzarsi rispetto ai rischi di un uso acritico dei media, anche a partire dalla primissime infanzia. La seconda perché, come ha ricordato Postman, dovrebbe assumere un ruolo "ecologico" rispetto ai media e dunque deve educare e formare anche le famiglie e i genitori. L'obiettivo non dovrebbe essere, spiega Tisseron, quello di proteggere e controllare, quanto piuttosto quello di insegnare ai bambini e ai ragazzi (progressivamente, in funzione dell'età) a difendersi e ad orientarsi da soli.

Avvalendosi dei risultati del rapporto dell'Accademia Francese delle Scienze, che nel 2013 ha proposto una guida agli usi corretti, l'autore propone alcuni accorgimenti da seguire in funzione delle tappe dello sviluppo del bambino: 3-6-9-12, appunto. Prima dei tre anni sarebbe auspicabile non esporre i bambini agli schermi, o comunque farlo con moderazione, in quanto in quella fase dello sviluppo il bambino potrebbe altrimenti incontrare difficoltà nel formare i propri

riferimenti spaziali e temporali; in più egli ha necessità di esplorare attraverso la manualità; inoltre, non avrebbe beneficio anche da quei programmi televisivi che si propongono come educativi. In sostanza, concordando con la celebre frase di McLuhan (“il medium è il messaggio”). Tisseron sostiene che, a prescindere dal contenuto proposto, le “forme televisive” e le caratteristiche strutturali degli schermi digitali non sarebbero adeguate al bambino. Il testo prosegue, fascia di età per fascia di età, indicando risorse e pericoli presenti nei media digitali. Dunque tra i tre e i sei anni si fa riferimento alla possibilità che le nuove tecnologie offrono di valorizzare il proprio intuito e dunque di agire per comprendere (anziché di comprendere per agire); ma anche al pericolo che i media (e la tv *in primis*) siano vettori di emozioni sconosciute, non consentano di dare un senso ai contenuti e rendano impossibile gestire attraverso il gioco le situazioni traumatiche. Tra i sei e i nove anni l’uso delle tecnologie digitali può promuovere la capacità di innovare dei bambini e dunque può favorire una riflessione strategica e la creatività; ma al tempo stesso internet può rappresentare un pericolo e dunque è auspicabile da non lasciare da solo il bambino nella navigazione, perché potrebbe incontrare difficoltà nel distinguere tra pubblico e privato e potrebbe non cogliere la pluralità dei punti di vista. Dai 9 ai 12 anni questi strumenti da un lato possono promuovere la cooperazione, dall’altro però esiste il rischio che i ragazzi trascorrono con essi troppo tempo, dunque si rimanda di nuovo alla necessità della presenza di un genitore che sia capace di accompagnare ad una fruizione consapevole e di promuovere un’autoregolazione.

Il volume, brillante e originale, è scritto con un linguaggio accessibile che potrebbe renderlo realmente strumento di informazione e di sensibilizzazione dei genitori. Specialmente rispetto alla prima infanzia (nella fascia di età dagli 0 ai 6 anni), infatti, è spesso riscontrabile tra le famiglie poca consapevolezza rispetto ai rischi ma anche alle opportunità che gli strumenti digitali presentano: l’approccio critico e creativo della *Media Education* – del quale non a caso Rivoltella è il massimo esponente in Italia – può, anzi dovrebbe, partire già dalla prima infanzia attraverso un’adeguata formazione dei genitori e un loro coinvolgimento nel tentativo di rendere il bambino interprete attivo e, via via, sempre più consapevole fruitore. Oltre il “mito”, anzi la “neuromitologia” (sempre per citare Rivoltella) dei “nativi digitali”, per andare a costruire la competenza digitale (che non è una competenza affatto innata in quanto non è da confondere con la confidenza) già dalla prima infanzia. In questo senso il testo di Tisseron potrebbe essere collegato con profitto alle quattro macrofinalità presentate nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012: autonomia, identità, competenza e cittadinanza. Quattro obiettivi rispetto ai quali gli schermi interattivi (e più in generale i media digitali), se opportunamente usati, possono diventare risorse e non ostacoli.

Proprio nell’ottica di promuovere una sensibilizzazione dei genitori, il volume nell’edizione curata da La Scuola si propone come uno strumento interattivo, grazie al collegamento al sito web [www.educazionedigitale.net](http://www.educazionedigitale.net) e dunque al CREMIT: tutti accorgimenti che potrebbero (è auspicabile) promuovere una mobilitazione analoga a quella ottenuta da Tisseron in Francia col suo volume e col suo manifesto.

Cosimo Di Bari

Silvia Nanni, *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*, Unicopli, Milano 2014.

Silvia Nanni propone in questo saggio una riflessione sull'autobiografia intesa come dispositivo politico di formazione. Partendo da una disamina storica della narrazione autobiografica si individua i nodi attraverso cui l'autobiografia assurge al ruolo di metodo di educazione e formazione. Il racconto di vita è illustrato come un processo di auto-coscienza costante in cui gli eventi della propria esistenza trovano ordine e senso confrontandosi con le categorie della possibilità e del limite.

L'autobiografia, svincolata dai suoi significati soggettivi e intimisti, è analizzata in quanto *cura sui*, ovvero capace di operare una trasformazione del sé, di far riscoprire il valore e i significati delle proprie azioni, della propria storia passata e presente, e di veicolare processi di negoziazione di sistemi collettivi di credenze, patrimonio di tutti.

Ad un'attenta analisi dello studio di Nanni è possibile capire la portata, il valore di un luogo letterario a lungo e sbrigativamente considerato genere minore per la sua natura personale, afferente alla sfera individuale. Infatti, l'esercizio dell'autobiografia richiede tempo di cura e comprensione del proprio essere nel mondo, ed è pertanto suscettibile di essere considerato come sottratto ad un tempo pubblico e perciò di secondaria importanza. Secondo l'Autrice, compito della pedagogia intesa come agire politico è quello di promuovere forme di narrazione del sé che riattivino, a partire dalle storie e dai racconti personali, quel nesso da riscoprire, tra vissuti disgregati e riprogettazione storico-politica della società civile.

A tal proposito viene esaminato il pensiero di Antonio Gramsci, secondo il quale l'autobiografia è un processo di crescita del sé e al contempo un processo storico, capace di coniugare tensione all'autoeducazione, alla responsabilità morale e alla "formazione molecolare" della società. Guardare a tale formazione significa spogliarsi di ogni ideologismo ed esaminare il processo storico non solo attraverso la storia ufficiale e le grandi narrazioni ma anche attraverso le autobiografie degli individui, che smascherando l'ipocrisia delle leggi e dei costumi, possono così costituire una importante testimonianza dello sviluppo culturale di una società in una determinata epoca. Ci si riferisce qui all'autobiografia intesa politicamente, come strumento personale che ciascuno può mettere a disposizione della collettività, non in senso narcisistico o individualistico. Se il compito di una pedagogia democratica è quello di dar vita ad una società civile che si organizzi attorno alla partecipazione, allora è necessario farsi carico di processi di riscatto ed emancipazione che sappiano rivolgersi anche e soprattutto agli esclusi, agli emarginati, a coloro che subiscono ingiustizie; in generale a tutte quelle minoranze che non trovano voce all'interno della "Storia ufficiale". In questo senso l'agire educativo deve per sua stessa natura d'intenti schierarsi, rinunciare alla neutralità, dichiarando il suo fine ultimo e più alto di crescita della persona e affrancamento dai poteri forti. Silvia Nanni chiarisce in modo eloquente questo punto, guidando il lettore in un dialogo tra pedagogia e filosofia politica in cui è possibile mettere in relazione i pensieri di grandi maestri, avviando una riflessione circa il nesso tra produzione della conoscenza, dispositivi di potere e approcci pedagogici.

Il valore alto dell'autobiografia sta proprio nella sua capacità di inserirsi all'interno di una più ampia memoria collettiva e quindi storica. La memoria infatti non ha una mera funzione psicologica dell'individuo; citando lo studioso Maurice Halbwachs la memoria di ciascun individuo è costantemente sollecitata, aiutata, stimolata dai rapporti sociali in cui è coinvolta. La memoria individuale è da intendersi come il punto

di incontro/scontro tra gli eventi personali e la cultura in cui si trova a vivere. Gli accadimenti personali e sociali infatti sono rielaborati anche nella direzione del comune sentire e delle idee prevalenti in una società e in un determinato periodo storico.

Che cosa vuol dire allora per la pedagogia *educare alla memoria*? Spesso si ribadisce l'importanza di una educazione alla memoria dimenticando il nesso tra memoria collettiva e memoria personale, trascurando il valore delle testimonianze e delle biografie individuali. Allora a chi spetta il compito di tramandare? Nanni risponde a questo interessante quesito suggerendo che ogni individuo dovrebbe conoscere e custodire gli insegnamenti del passato, sviluppando la coscienza civica necessaria a riprogettare la propria esistenza e la vita collettiva nella direzione di una maggiore libertà. Lasciare il compito di elaborazione della conoscenza e della memoria storica solo agli intellettuali può essere pericoloso. La lezione di Gramsci insegna che spesso gli intellettuali sono stati mezzo di diffusione di una uniformità di pensiero al servizio di un apparato dominante. Da qui il valore dell'autobiografia e delle esperienze delle persone concrete, anche come campo di indagine del nuovo intellettuale, che aspira a interpretare la collettività e l'individuo come un complesso di istanze in continuo divenire. Troviamo interessanti riflessioni su questo tema leggendo la raccolta *Lettere Luterane* di Pier Paolo Paolini di cui alcuni estratti sono riportati all'interno del saggio. Pasolini evidenzia nel racconto del primo ricordo, il valore e il portato dell'esperienza, della rievocazione e della narrazione nella formazione dell'uomo sottolineando come la narrazione del sé ri-metta in discussione i messaggi pedagogici che si ricevono fin da piccoli.

Da queste considerazioni sul valore politico e sociale dell'autobiografia, scaturisce la proposta di ri-affermazione di una pedagogia del dissenso e della resistenza che, auspicando una forza di liberazione dell'individuo, possa tendere a un progresso sociale e collettivo. In una contemporaneità in cui l'iper-produzione di informazione e l'esibizione narcisistica del sé come autentica modalità di essere/stare nella collettività rischiano di rendere vana ogni ricerca di senso del soggetto, l'Autrice propone una pedagogia che si avvalga di strumenti di conservazione e diffusione della cultura e della memoria capaci di ricollocare il soggetto in formazione in un percorso di coscientizzazione.

All'interno di questo itinerario formativo dell'individuo, necessario ad una riprogettazione personale e politica della società, hanno un ruolo importante le biblioteche e gli archivi, custodi di una memoria storica attraverso la raccolta di un complesso di fonti plurime. Di particolare rilievo è l'educazione all'utilizzo degli archivi, auspicata da Nanni, poiché si fa carico di rafforzare quel patto sociale indispensabile a una società democratica.

Educare alla memoria nell'epoca dei social network, troppo spesso schiacciati sul sintetico racconto degli accadimenti quotidiani, privi di un'analisi ampia dei fatti, è un compito arduo per educatori e insegnanti. Anche i media tradizionali: tv e giornali, sembrano progressivamente adattarsi a questo tipo di comunicazione livellata sul commento estemporaneo al fatto di cronaca, centrata sul giudizio riguardo la notizia dell'ultima ora, lasciando poco spazio ad un approfondimento in grado di affrontare in maniera articolata un determinato fenomeno sociale. Se non vogliamo che l'educazione alla memoria sia coltivata soltanto in occasione delle giornate di commemorazione, occorre ristabilirne l'importanza affermando allo stesso tempo la fattibilità di tale agire educativo. In altre parole è necessario partire dall'assunto che per raggiungere questo fine, il primo obiettivo da porsi è quello di educare i giovani a crescere come persone, sul piano individuale, sviluppando un forte e positivo senso di sé, ma anche sul piano relazionale, imparando a comunicare e collaborare



con gli altri. In questo senso la proposta di esercizi di autobiografia può rappresentare un utile dispositivo laboratoriale. Allo stesso modo farsi carico delle storie individuali, lontane dalla storia ufficiale, al lungo considerata la sola degna di essere studiata, facilita il processo personale di partecipazione alla cultura e all'acquisizione di senso civico.

Il testo conduce il lettore verso una riflessione sulle finalità pedagogiche dell'agire educativo in funzione dei processi di produzione della cultura che una società mette in atto, costituendo un valido strumento per approfondire il tema della narrazione autobiografica in rapporto alla formazione, rivolto a tutti coloro che sono coinvolti nei processi educativi, siano essi formali o informali.

*Luisa Miniati*